

Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država

BERTO ŠALAJ*

Sažetak

Autor tematizira nekoliko aspekata fenomena političkoga obrazovanja. Najprije preko deskripcije odnosa dvaju najvećih svjetskih udruženja za političku znanost (APSA-e i IPSA-e) prema političkom obrazovanju demonstrira kako se političko obrazovanje može iz perspektive politologije promatrati na dva načina: kao polje primjene i kao područje znanstvenoga interesa. Potom navodi osnovne razloge obnove interesa za političko obrazovanje koja se pojavljuje u posljednjih 10–15 godina i koja je rezultirala prihvaćanjem političkoga obrazovanja kao bitnoga dijela školskih sustava u većini demokratskih država. Autora u ovom radu posebno zanima pitanje načina institucionaliziranja političkoga obrazovanja u školske sustave. Na temelju uvida u dosadašnju praksu autor razvija klasifikaciju s četiri osnovna modela: političko obrazovanje putem skrivenoga kurikulumu, političko obrazovanje kao obrazovno načelo, političko obrazovanje kao segment integriranoga društvenoga obrazovanja i političko obrazovanje kao zaseban predmet. Na temelju ove klasifikacije autor je izvršio analizu aktualnih modela političkoga obrazovanja u 26 europskih država. Analiza je pokazala da u praksi dominiraju model zasebnoga predmeta i model integriranoga društvenoga obrazovanja, a autor smatra da se ovakav odabir temelji na rezultatima određenih empirijskih istraživanja koja su pokazala veću učinkovitost ovih dvaju modela.

Ključne riječi: političko obrazovanje, politička znanost, modeli političkoga obrazovanja, školski sustav, učinkovitost političkoga obrazovanja

Uvod

Ideja političkoga obrazovanja nije nova ideja – nešto nalik pojmu političkoga obrazovanja postoji otkako su ljudi počeli govoriti i pisati o politici. Ovaj interes proizlazi iz činjenice da su se sva politički organizirana društva suočavala i još se suočavaju s pitanjem pripreme ljudi za sudjelovanje u sferi politike. Pregled povijesti političke misli

* Berto Šalaj, znanstveni novak na projektu *Političko obrazovanje i demokracija* na Fakultetu političkih znanosti u Zagrebu.

svjedoči da je postojao čitav niz autora koji su tematizirali ulogu obrazovanja u pripremi građana za sudjelovanje u javnom životu. Tako npr. Aristotel u svom radu *Politika* čitavo jedno poglavlje, posljednju knjigu, posvećuje pitanju obrazovanja i mogućnostima da odgoj bude sredstvo očuvanja stabilnosti državnoga uređenja. Jean-Jacques Rousseau u radu iz 1765. piše: “Stvoriti vladavinu za narod svakako je korisna stvar, no znam još jednu korisniju – odgojiti naciju za vladavinu” (Rousseau, 1979.: 118). Thomas Jefferson, pišući početkom 19. stoljeća, smatra da je postojanje obrazovanih građana neizostavan uvjet ispravnoga funkcioniranja američke republike, jer samo adekvatno obrazovani građani mogu ispunjavati svoju ulogu u očuvanju republikanskoga oblika vladavine. Tome dodaje da “ne poznaje sigurniji depozitorij najveće moći jednoga društva nego što su to sami građani: a ako mislimo da oni nisu dovoljno prosvijetljeni da bi tu kontrolu vršili na ispravan način, onda lijek nije da im to pravo kontrole oduzmemo, već da ih za to osposobimo putem obrazovanja” (Jefferson, 1984.: 278). Rasprave o političkome obrazovanju dobivaju na značenju s procesom širenja prava glasa, a osobito s uvođenjem instituta općega prava glasa. U situaciji u kojoj svi građani dobivaju mogućnost da, barem posredno, sudjeluju u upravljanju političkom zajednicom čiji su članovi, vrlo važno postaje pitanje u kojoj su mjeri građani sposobni za tu političku ulogu. Političko obrazovanje počinje se u raspravama sve intenzivnije navoditi kao jedan od mogućih odgovora na ovo pitanje, a sam proces političkoga obrazovanja sve češće postoje i predmetom znanstvenoga bavljenja.

Pri tome se istražuju različiti aspekti vezani uz proces političkoga obrazovanja o čemu je u svom radu detaljnije pisao Vladimir Vujčić koji navodi pitanja važnosti političkoga obrazovanja, sadržajne dimenzije političkoga obrazovanja, rasprave o nazivu ovoga obrazovnog segmenta, pitanja statusa i opsega političkoga obrazovanja, te pitanja metoda poučavanja kao bitne aspekte istraživanja procesa političkoga obrazovanja (Vujčić, 2001.: 82). Ovim aspektima svakako treba dodati i sve brojnija empirijska istraživanja učinkovitosti programa političkoga obrazovanja.

Uvažavajući ovu višedimenzionalnost i kompleksnost procesa političkoga obrazovanja, kao i činjenicu da je političko obrazovanje predmet istraživanja i drugih društveno-humanističkih znanosti, ovaj rad je ograničen na tematiziranje četiri aspekta vezana uz segment obrazovanja za politiku. Prvo, s obzirom da se fenomenu političkoga obrazovanja može pristupiti i iz perspektive drugih društvenih i humanističkih znanosti kao što su sociologija, pedagogija, psihologija i filozofija (Gross/Dynneson, 1991.), ovdje se opisuje specifični politološki doprinos tematiziranju političkoga obrazovanja. Drugo, iznose se osnovni uzroci svojevrse ‘eksplozije’ interesa za političko obrazovanje do koje dolazi u posljednjih 10–15 godina. Treće, analiziraju se mogući načini institucionaliziranja političkoga obrazovanja u školske sustave, to jest modeli političkoga obrazovanja. Četvrto, prezentiraju se aktualni modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima određenoga broja europskih država. Pri tome je kod trećega i četvrtoga aspekta analiza ograničena na političko obrazovanje koje se provodi na primarnoj i sekundarnoj razini formalnoga obrazovnog sustava u europskim državama.

No, prije obradbe ovih aspekata potrebno je eksplicitno odrediti razumijevanje političkoga obrazovanja u ovome radu. Političko obrazovanje ovdje se razumijeva kao segment obrazovnog sustava kojemu je primarna zadaća da pojedincima omogući stjecanje znanja, vještina i stavova koji su preduvjet za uključivanje u političke procese u

zajednicama u kojima žive.¹ Ovakvo određenje na tragu je razumijevanja političkoga obrazovanja ugledne američke politologinje Amy Gutmann koja ne samo da smatra nužnim postojanje političkoga obrazovanja kao sastavnoga dijela obrazovnih programa, već upravo političko obrazovanje ističe kao najvažniji cilj javnoga obrazovanja navodeći kako “političko obrazovanje – kultiviranje vrlina, znanja i vještina nužnih za političku participaciju – ima moralni primat nad drugim svrhama javnoga obrazovanja u demokratskom društvu” (Gutmann, 1987.: 287). Pri tome napominje da u demokratskim društvima mogu i trebaju postojati razlike oko pojedinih elemenata – modela, metoda, sadržaja, itd. – političkoga obrazovanja, no da bi politički edukatori kao zajednički cilj trebali prihvatiti da “djeca moraju biti poučena u mjeri da mogu, kada odrastu, promišljeno participirati u političkom procesu koji oblikuje društvo u kojemu žive” (Gutmann, 1987.: xii).

I drugi autori koji su se neposredno bavili političkim obrazovanjem (Callan, 1997.; Euben, 1997.; Hahn, 1998.; Crick, 1999.) na slične načine određuju pojam političkoga obrazovanja, a ovdje se može izdvojiti definicija britanske političke teoretičarke Elizabeth Frazer. Prema Frazer “političko obrazovanje je obrazovanje za teoriju i praksu politike, a temelji se na skupu znanja i analiza koje proizlaze iz političke znanosti” (Frazer, 1999.: 13). Iz ove definicije nameće se pitanje: kakav je odnos političke znanosti prema političkom obrazovanju?

Politička znanost i političko obrazovanje

Iako je već ranije navedeno kako postoji duga tradicija tematiziranja pripreme ljudi za sudjelovanje u politici od strane političkih mislioca, analiza odnosa političke znanosti i političkoga obrazovanja ograničena je u ovom radu na 20. stoljeće tijekom kojega je politička znanost, kao dio društvenih znanosti, zadobila institucionalno priznanje. Paradigmatičan primjer ovoga odnosa jest tematiziranje političkoga obrazovanja od strane dvaju najvećih svjetskih udruženja za političku znanost – Američkoga udruženja za političku znanost (*American Political Science Association, APSA*) i Međunarodnoga udruženja za političku znanost (*International Political Science Association, IPSA*).

Zasebni odsjeci za političke znanosti uspostavljeni su na sveučilištima u Sjedinjenim Američkim Državama krajem 19. stoljeća, a *Američko udruženje za političku znanost* osnovano je 1903. kao jedno od prvih nacionalnih udruženja za političku znanost. Danas ovo udruženje, s više od 13.000 članova iz sedamdeset država, predstavlja najbrojniju svjetsku politološku udrugu.² Od samoga osnivanja ovo udruženje posvetilo je zna-

¹ Ovdje se može postaviti pitanje da li ovakvo razumijevanje pojma političkoga obrazovanja implicira da se on može koristiti i za označavanje procesa pripreme ljudi za politički život u nedemokratskim režimima. Britanski politički teoretičar Bernard Crick niječno odgovara na ovo pitanje jer smatra da obrazovanje u svom punom smislu može postojati samo u demokratskim političkim sustavima. To se posebno odnosi na političko obrazovanje o čemu Crick navodi: “Ako živimo u društvu u kojemu relevantne činjenice o tome kako vlast djeluje ili što to politika jest ne mogu biti izrečene javno, tada je političko obrazovanje nemoguće” (Crick, 2000.: 162). Clive Harber također smatra da se u nedemokratskim režima može govoriti samo o političkom ‘obrazovanju’, to jest o političkoj indoktrinaciji (Harber, 1991.).

² Detaljnije informacije o ustrojstvu i radu ovoga udruženja dostupne su na: <http://www.apsanet.org/>.

čajnu pažnju političkom obrazovanju. Početak 20. stoljeća obilježen je u Sjedinjenim Američkim Državama demografskom ekspanzijom, a u situaciji višestrukoga rasta pučanstva nije više bilo dovoljno da samo uski krug političara i javnih službenika bude upućen u političke i društvene procese, jer je privrženost političkoj zajednici, kao osnovni preduvjet njezina opstanka, sada ovisila o mnogobrojnom stanovništvu s različitim etničkim, kulturnim, klasnim i obrazovnim karakteristikama (Waldo, 1975.: 30-33). Nezadovoljni postojećim obrazovanjem članovi APSA-e fokusirali su se na konceptualiziranje i promoviranje jednoga zasebnoga segmenta obrazovanja – političkoga obrazovanja (Leonard, 1997.). Smatrali su da bi upravo formaliziranje političkoga obrazovanja unutar obrazovnoga i školskoga sustava stvorilo pretpostavku za aktivno uključivanje građana u procese donošenja političkih odluka i djelovanje u interesu općega dobra. Njihova inicijativa biti će realizirana uvođenjem predmeta *Civics* u nastavne planove američkih škola, pri čemu je kao osnovni cilj ovoga predmeta određena priprema učenika za aktivno sudjelovanje u političkom životu zajednice (Schachter, 1996.). Fokusiranje članova APSA-e na političko obrazovanje bila je logična posljedica društvenoga i političkoga konteksta toga razdoblja, pri čemu Dwight Waldo iznosi tezu da je i samo utemeljenje političke znanosti bilo povezano s političkim obrazovanjem jer “glavni cilj političke znanosti nije bio pronalaženje ezoteričnoga znanja, već upućivanje građana u načela američkoga društvenoga i političkoga života i jačanje tih načela otkrivanjem novih znanja koja će načela prilagoditi novim okolnostima” (Waldo, 1975.: 34).

Problemi s kojima su se suočili članovi APSA-e u prvim godinama postojanja udruženja u određenoj su mjeri slični pitanjima s kojima se ovo udruženje bavi i danas. Dok su utemeljitelji udruženja pokušavali pronaći načine osposobljavanja širokih slojeva stanovništva za uključivanje u političku sferu, suvremeni politolozi zabrinuti su zbog raširene političke nezainteresiranosti građana. Krajem 1995. APSA je osnovala poseban odbor, nazvan *Task Force on Civic Education*, a organiziranje ovoga odbora potaknuto je rastućom političkom apatijom, osobito izraženom među mlađim dobnim skupinama stanovništva. O osnovnom razlogu utemeljenja sami članovi odbora navode: “Smatramo da su aktualne razine političkoga znanja, političke participacije i političkoga entuzijazma tako niske da prijete vitalnosti i stabilnosti demokracije u Sjedinjenim Američkim Državama. Vjerujemo da je postojeće političko obrazovanje neadekvatno” (APSA *Task Force on Civic Education*, 1995.: 755). Ovaj odbor poziva članove APSA-e da obнове interes za političko obrazovanje, smatrajući da upravo politolozi, budući da su izabrali političku znanost za svoju profesiju, nose glavni dio odgovornosti za artikuliranje važnosti ovoga područja u javnosti, ali i za preispitivanje postojećega političkoga obrazovanja u školama.³ Osnovno razumijevanje odnosa politologije i političkoga obrazovanja članova ovoga odbora, a i čitavoga udruženja, izraženo je u sljedećoj rečenici: “Obrazovanje za aktivno građanstvo bilo je utemeljujući cilj profesije političke znanosti na po-

³ O tome koliki značaj ovo udruženje pridaje programu poboljšavanja političkoga obrazovanja svjedoči i činjenica da su članovi ovoga odbora vrlo ugledni američki politolozi kao Melvin Dubnick, Jean Bethke Elshain, Richard Brody, Mary A. Hepburn, Margaret Levi, Richard G. Niemi, Robert D. Putnam, Kent Jennings, a za predsjednicu odbora izabrana je Elinor Ostrom. Detaljnije informacije o sastavu i ciljevima ovoga odbora dostupne su na: <http://www.apsanet.org/CENnet/taskforce.cfm>.

četku dvadesetoga stoljeća i ostaje jedan od najvažnijih ciljeva u dvadesetprvom stoljeću” (APSA *Task Force on Civic Education*, 1995.: 758).

Druga utjecajna politološka udruga, *Međunarodno udruženje za političku znanost* (IPSA), također se u svom djelovanju bavi pitanjem političkoga obrazovanja. Ovo udruženje osnovano je 1949. s osnovnim ciljem razvoja političke znanosti i promoviranja strukovnog politološkoga interesa na globalnoj razini (Coakley/Trent, 2000.: 15). Intenzivan razvoj političke znanosti u poslijeratnom razdoblju doveo je do diferenciranja discipline i razvoja pojedinih poddisciplina. Kao odgovor na ovakav razvoj IPSA je, prilagođavajući svoje djelovanje procesu razvoja političke znanosti, pristupila organizaciji istraživačkih odbora, koji su se u svom djelovanju trebali fokusirati na pojedina područja istraživanja političkoga fenomena, odnosno na pojedine poddiscipline političke znanosti (Coakley/Trent, 2000.: 62–63). Određeno područje istraživanja zadobiva status istraživačkoga odbora na temelju procjene IPSA-inoga vodstva o tome da li za to područje postoji razvijen interes na međunarodnoj razini, to jest da li je to područje interesa respektabilnoga broja politologa iz različitih država svijeta. Do kraja 1999. IPSA je uspostavila 38 istraživačkih odbora, pri čemu treba istaknuti da je političko obrazovanje zadobilo status službenoga istraživačkoga odbora 1979. kao dvadesetprvi utemeljeni istraživački odbor s nazivom *Političko obrazovanje* (*Political Education*), a kao glavni cilj djelovanja ovoga odbora navedeno je unaprjeđivanje istraživanja političkoga obrazovanja putem poticanja komparativnih istraživanja, održavanja skupova i konferencija na kojima bi se iznosile relevantne informacije, te publiciranja značajnih istraživačkih dostignuća (Coakley/Trent, 2000.: 64).

Deskripcija aktivnosti ovih dvaju udruženja implicira da se u odnosu političke znanosti prema fenomenu političkoga obrazovanja mogu razlikovati bar dvije razine. Na prvoj, političko obrazovanje je polje, i to jedno od najpropulzivnijih, primjene političke znanosti, pa su tako politolozi direktno involvirani u proces političkoga obrazovanja, bilo kao kreatori programa političkoga obrazovanja ili kao osobe koje sudjeluju u neposrednoj implementaciji, to jest izvođenju nastave političkoga obrazovanja. Na drugoj razini političko obrazovanje je jedno od područja znanstvenoga bavljenja politologa, pri čemu se mogu razlikovati normativne, političko-teorijske rasprave o važnosti političkoga obrazovanja i načinima njegovoga utemeljenja, od empirijskih istraživanja koja se mogu podijeliti u dvije veće grupe. Prvu čine analize sadržaja programa političkoga obrazovanja, a drugu istraživanja učinkovitosti programa političkoga obrazovanja. U ovom radu se, s obzirom na osnovnu temu, navode samo osnovni rezultati najvažnijih istraživanja učinkovitosti školskoga političkoga obrazovanja.

Prva ovakva istraživanja provedena su u Sjedinjenim Američkim Državama u šezdesetim godinama 20. stoljeća, a rezultati su bili nepovoljni za ideju političkoga obrazovanja kao zasebnoga segmenta obrazovnog sustava. U jednom od značajnijih istraživanja iz toga vremena Langton i Jennings, na temelju provedenoga ispitivanja, zaključuju da “nema dokaza da program predmeta *Civics* ima značajni utjecaj na političke stavove većine američkih učenika” (Langton/ Jennings, 1968.: 866). Ovi autori su smatrali da predmet *Civics*, to jest formalno političko obrazovanje, ima vrlo mali, gotovo zanemariv, učinak na razvoj demokratske političke kulture američkih učenika. Ovaj rad često je citiran i korišten od strane teoretičara i edukatora koji imaju negativan stav prema uvrštavanju političkoga obrazovanja u formalne školske planove i programe.

Međutim, kasnija istraživanja i njihovi rezultati navode na drugačije zaključke, a uz to je i sam rad Langtona i Jenningsa doveden u pitanje, osobito u aspektu metodologije. U posljednjih dvadesetak godina provedeno je, u različitim dijelovima svijeta, niz istraživanja učinkovitosti školskoga političkoga obrazovanja (Westholm/Lindquist/Niemi, 1990.; Denver/Hands, 1991.; Niemi/Junn, 1998.; Maitles, 1999.), pri čemu rezultati sugeriraju da formalno političko obrazovanje može predstavljati učinkovito sredstvo razvoja demokratske političke kulture učenika. Zajednička je karakteristika zaključaka u ovim radovima da učenici koji pohađaju eksplicitne programe školskoga političkoga obrazovanja iskazuju više razine političkoga znanja i političkoga interesa, te veću spremnost na političku participaciju od učenika koji nemaju političko obrazovanje kao sastavni dio svojih školskih programa.

Obnovljeni interes za političko obrazovanje

Iz ovdje navedenih istraživanja vidljivo je da je interes za političko obrazovanje kao područje istraživanja ojačao od početka '90 godina prošloga stoljeća, pri čemu je to ojačavanje znanstvenoga interesa bilo produkt zanimanja za praktične programe i projekte političkoga obrazovanja. Ovaj porast zanimanja za političko obrazovanje javio se u novodemokratiziranim državama, ali i državama koje u politološkim analizama svrstavamo u grupu etabliranih demokracija. Koji su osnovni uzroci recentne "eksplozije" interesa za političko obrazovanje?

Veliki broj empirijskih istraživanja provedenih u posljednjih dvadesetak godina pokazuje da je došlo do smanjivanja političke participacije građana, što se najbolje očituje u smanjenim razinama izlaska na izbore, a što se smatra klasičnim oblikom političke participacije (Norris, 1999.). Ova istraživanja također svjedoče o rastućim razinama nezadovoljstva građana etabliranih demokratskih država s funkcioniranjem državnih institucija, i sve višim razinama nepovjerenja u političare koje su često praćene političkom apatijom i povlačenjem iz političkoga života. (Putnam/Pharr/Dalton, 2000.). Iz ovih podataka moglo bi se zaključiti kako politika sve više postaje sfera ekskluzivne dominacije profesionalnih političara i njihovih savjetnika. Veliki broj teoretičara smatra da bi posljedice ovakvih tendencija mogle biti štetne, a možda i katastrofalne, pa tako npr. William Galston smatra da "čak i ako odbacimo filozofsku poziciju prema kojoj je aktivno građanstvo pretpostavka ljudskoga napretka, ili republikansko stajalište prema kojemu je djelovanje usmjereno na postizanje općega dobra vrijednije od ostvarivanja privatnoga interesa, ipak je teško negirati hipotezu da će povlačenje građana iz javnoga i političkoga života u određenoj točki ugroziti stabilnost demokratske političke zajednice" (Galston, 2001.: 220). Drugim riječima, čak i u društvima koja su prihvatila stajalište da uloga građana u politici treba biti minimalna, mora postojati određena razina političke participacije građana ukoliko se želi očuvati stabilnost demokratskoga političkoga poretka.

S druge strane, države koje su, poput Hrvatske, demokraciju kao načelo organizacije političkoga sustava prihvatile početkom prošloga desetljeća, susreću se s dodatnim problemom – nepostojanjem demokratske političke kulture. Ove novodemokratizirane države "ugradile" su u svoje ustave deklaracije o ljudskim pravima koje, između ostaloga, sadržavaju odredbe o pravu građana na participaciju u procesima donošenja političkih

odluka. Društvena i politička realnost pokazala je, međutim, da same formalne odredbe, kao i formalno prihvaćanje demokratskih institucija i instituta nije dovoljno da bi demokracija zaživjela u praksi, već je nužno i postojanje demokratske političke kulture koja može podržavati demokratski sustav. Drugim riječima, novodemokratizirane države suočile su se s poznatom tezom američkih politologa Almonda i Verbe: "Državnici koji pokušavaju stvoriti političku demokraciju vrlo često se usredotočuju na stvaranja formalnoga skupa institucija vlasti i na pisanje ustava. No razvoj stabilne i djelotvorne demokratske vlasti ne ovisi o ustroju vlasti i politike: on ovisi o orijentaciji ljudi prema političkom procesu – o političkoj kulturi. Ako politička kultura ne može podržati demokratski sistem, mršave su šanse za uspjeh toga sustava" (Almond/Verba, 2000.: 365). Istraživanja su pokazala da se ova demokratska politička kultura najčešće razvija kao rezultat dugotrajnoga postupnoga političkoga razvoja koji teče relativno neometan značajnim političkim krizama i nasiljem (Almond/ Verba, 2000.; Putnam, 1993.). Novodemokratizirane države, suočene s potrebom ubrzanoga razvoja demokratske političke kulture, prisiljene su tražiti sredstva koja im mogu poslužiti kao zamjena za vrijeme.

Kao zajednički odgovor na ova dva problema – nužnost suprotstavljanja rastućoj političkoj apatiji i nezainteresiranosti građana u etabliranim demokracijama, i potrebu izgradnje demokratske političke kulture u novodemokratiziranim državama – značajan dio analitičara počinje ukazivati na političko obrazovanje. Ova sugestija prihvaćena je i u praksi pa tako početkom devedesetih godina 20. stoljeća, nakon sloma komunističkih režima, države Srednje i Istočne Europe uvode političko obrazovanje u svoje školske sustave, a istodobno se u zapadnoeuropskim državama odvijaju procesi analiziranja i revidiranja statusa, opsega i sadržaja postojećih programa političkoga obrazovanja u školskim sustavima (Torney-Purta/ Schwille/Amadeo, 1999.). S obzirom na ovakvu situaciju može se govoriti o svojevrsnom konsenzusu o tome da političko obrazovanje treba biti sastavni dio nastavnih planova i programa, to jest školskih sustava.

Čini se da ovaj konsenzus o političkom obrazovanju kao nužnom dijelu školskoga sustava "izvire" iz načelnih, ali i praktičnih razloga. Iako pojedini politički teoretičari tvrde da u političkim sustavima koje nazivamo demokratskim glavne odluke donosi samo politička elita, ipak je očevitna istina da i svi građani, pa barem i samo putem glasanja na izborima, sudjeluju u donošenju odluka o budućnosti zajednice. Glasovanje kao dominantni oblik političke participacije također pretpostavlja bar minimalni nivo političke kompetencije. Demokratski sustavi stoga počivaju na pretpostavci da će obrazovanje, a posebice političko obrazovanje, kod građana razviti ovaj minimalni oblik političke kompetencije o čemu npr. Benjamin Barber navodi: "Demokracija nije prirodan oblik udruživanja: to je izuzetan i rijedak izum kultivirane imaginacije. Dajte moć, u obliku prava da donose kolektivne odluke, nezalicama i neobrazovanima, i ono što će te dobiti nije demokracija već vladavina rulje. Da bi se pojavila prava demokracija, moraju postojati građani" (Barber, 1992.: 8). Škola, kao jedna od glavnih institucija obrazovanja, mjesto je na kojem se može osigurati da svi mladi ljudi steknu bar minimum znanja i vještina potrebnih za sudjelovanje u političkome životu.

Osim konsenzusa o potrebi izdvajanja jednoga zasebnoga segmenta školskoga sustava predviđenoga za političko obrazovanje učenika, većina teoretičara i edukatora se također slaže da bi glavni cilj toga političkoga obrazovanja trebao biti razvijanje demokratske političke kulture učenika, a razlike se pojavljuju oko dvaju pitanja. Prvo se od-

nosi na sadržaje političkoga obrazovanja putem kojih se treba potaknuti razvoj demokratske političke kulture, a drugo je pitanje vezano uz način uvođenja, to jest institucionaliziranja političkoga obrazovanja u školske sustave i nastavne planove. Kod prvoga pitanja može se govoriti o tipovima, a kod drugoga o modelima političkoga obrazovanja.

Modeli političkoga obrazovanja

Pojam modeli odnosi se ovdje na različite načine na koje se političko obrazovanje inkorporira u školske sustave. Različiti modeli proizlaze iz postojanja različitoga razumijevanja prirode i važnosti političkoga obrazovanja za ukupan školski sustav. Na temelju dosadašnje prakse institucionaliziranja političkoga obrazovanja u školske sustave – a pod njom se podrazumijeva čitavo 20. stoljeće za Sjedinjene Američke Države, razdoblje nakon Drugoga svjetskoga rata za većinu europskih demokratskih država, te razdoblje od posljednjih desetak godina za novodemokratizirane države – može se govoriti o četirima modelima političkoga obrazovanja u školskim sustavima.

U prvom modelu političko obrazovanje je dio školskoga sustava, ali ne i dio nastavnoga plana i programa, to jest kurikulumu.⁴ Naime, u ovom modelu političko obrazovanje se ne uvodi u formalni kurikulum direktno, kao zasebni predmet putem kojega se učenici poučavaju, već se polazi od pretpostavke da će učenici potrebna politička znanja i vještine steći kao posljedicu ukupnoga procesa školovanja. Političko obrazovanje se ovdje promatra kao izvankurikulumska aktivnost i pretpostavlja se da će određeni elementi školskoga sustava – npr. svakodnevna školska atmosfera i život u školi, razredni *etos*, način organizacije škole, način ophođenja i komunikacije nastavnika s učenicima, međusobni odnosi nastavnika, itd. – ukoliko su organizirani na demokratski način biti dovoljni da kod učenika potaknu razvoj demokratske političke kulture, to jest da će ih u dovoljnoj mjeri pripremiti za politički život u demokratskom društvu. Zastupnici ovoga modela ne smatraju potrebnim formalizirati političko obrazovanje unutar službenoga kurikulumu, jer drže da se ono uspješno odvija kroz gore navedene elemente koji se u literaturi zajedničkim imenom nazivaju i skriveni kurikulum (*hidden curriculum*) koji obuhvaća sve one procese putem kojih učenici u školi stječu znanja, a koji nisu dio službenoga kurikulumu (Davies/Gregory/Riley, 1999.: 94). Ovaj model bi se mogao nazvati i nepolitičkim oblikom političkoga obrazovanja jer ne predviđa eksplicitno tematiziranje politike unutar školskoga kurikulumu.

Drugi model razlikuje se od prvoga po tome što političko obrazovanje smješta unutar formalnoga kurikulumu, a sličan mu je po činjenici što za izvođenje političkoga obrazovanja ne predviđa zaseban predmet. Političko obrazovanje se u ovom modelu tretira kao obrazovno načelo koje treba prožimati čitav kurikulum, to jest političko obrazovanje se promatra kao transkurikulumsko načelo, a ne kao zasebni samostalni dio

⁴ Uporaba pojma kurikulum u raspravama o obrazovanju na hrvatskomu jeziku novijega je datuma. Ovaj pojam preuzet je iz stručne terminologije etabliranih demokratskih država, a koristi se kao sinonim za pojmove koji se tradicionalno koriste u hrvatskomu jeziku – nastavni plan i nastavni program (Spajić-Vrkaš/Kukoč/Bašić, 2001.: 286-287).

kurikuluma. Pretpostavka ovoga modela je da političko obrazovanje, i to najčešće svedeno na obrazovanje za demokraciju, treba biti načelo koje će prožimati sve postojeće predmete u školskom kurikulumu, od matematike do likovnoga odgoja. Pri tome se poseban naglasak ipak stavlja na nekoliko predmeta kao što su povijest, materinji jezik i književnost, i strani jezik, za koje se smatra da su posebno prikladni za provođenje političkoga obrazovanja učenika. Ideju o političkom obrazovanju kao obrazovnom načelu eksplicitno je u svom radu razvio Arthur Bestor pedesetih godina 20. stoljeća u Sjedinjenim Američkim Državama (Bestor, 1955.). Bestor smatra da političko obrazovanje ne treba biti odvojeno od ostalih predmeta, to jest od cjeline obrazovnoga procesa, te da će demokratska politička kultura učenika biti osigurana ako svi dobiju kvalitetno temeljno obrazovanje u osnovnim predmetima kao što su povijest, materinji jezik i matematika. Ovo temeljno obrazovanje bit će osnova da učenici, kad odrastu, mogu uspješno rješavati osobne i javne probleme. Potrebno političko, a i cjelokupno društveno, obrazovanje može se po Bestoru uspješno odvijati kroz već postojeće predmete, osobito kroz predmet povijest, a nije potrebno kurikulum "opterećivati" zasebnim predmetima društvenoga i političkoga obrazovanja. Bestorova ideja nije naišla na snažniji odaziv u samim Sjedinjenim Američkim Državama, no svoju primjenu doživjela je u nekim europskim državama. Tako se u Engleskoj političko obrazovanje u školskom sustavu, od kraja Drugoga svjetskoga rata pa sve do 2002. odvijalo uglavnom po modelu obrazovnoga načela, a ne kroz zaseban obvezni školski predmet (Crick, 2000.).

U trećem i četvrtom modelu političko obrazovanje je sastavni dio formalnoga kurikuluma. Pri tome treći model promatra političko obrazovanje kao sastavni dio integriranoga interdisciplinarnoga društvenoga obrazovanja. U ovom modelu ukupno društveno obrazovanje učenika odvija se kroz jedan školski predmet kojemu je osnovna zadaća poučavanje sadržaja vezanih uz područje društvenih znanosti. Stoga se unutar kurikuluma izdvaja jedan predmet u kojemu su, najčešće, integrirane spoznaje iz područja sociologije, politologije, ekonomske i pravne znanosti. Političko obrazovanje inkorporirano je kao bitan segment takvih predmeta. Ovakav interdisciplinarni pristup društvenom obrazovanju u formalnom kurikulumu razvio se nakon Drugoga svjetskoga rata u Sjedinjenim Američkim Državama, kao pokušaj poboljšavanja političkog, pa i cjelokupnoga društvenoga obrazovanja. Ovaj model je u svojoj knjizi opisao Earl Johnson, pri čemu je njegova osnovna teza da je glavni cilj društvenoga obrazovanja u demokratskim društvima – stvaranje demokratske političke kulture – najbolje ostvariv kroz jedan sintetički organiziran predmet društvenoga obrazovanja (Johnson, 1956.). Po Johnsonu, u suvremenim demokratskim društvima niti jedan zaseban predmet društvenoga obrazovanja ne može učenicima na zadovoljavajući način predložiti društveno okruženje u kojemu žive i odrastaju, već je te zasebne predmete potrebno integrirati u jedan predmet, interdisciplinarno utemeljen, koji će na najbolji način učenicima omogućiti da razumiju društvo u kojemu žive. Praktična implikacija ovoga modela iskazuje se u postojanju predmeta *Social studies* unutar školskoga kurikuluma nekih saveznih država u Sjedinjenim Američkim Državama.

Četvrti model je najjednostavniji, u njemu političko obrazovanje unutar formalnoga kurikuluma dobiva svoje zasebno mjesto u obliku jednoga ili više školskih predmeta.

S obzirom na ovdje izvedenu klasifikaciju zanimljivo je analizirati aktualne modele političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država.

Modeli političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država

Rezultati analize modela političkoga obrazovanja u 26 europskih država prikazani su u tabličnom obliku, pri čemu treba napomenuti da je izbor država koje su uvrštene u analizu bio primarno uvjetovan dostupnošću informacija o nastavnim planovima i programima pojedinih europskih država. Osnovni podatci vezani uz modele političkoga obrazovanja u školskim sustavima europskih država izloženi su u tablicama 2 i 3, dok se tablica 1 ne odnosi neposredno na političko obrazovanje već prikazuje obrazovni kontekst važan za razumijevanje položaja političkoga obrazovanja unutar kurikulumu pojedinih država.

Tablica 1: Početak i trajanje obveznoga školovanja u europskim državama

Država	Početak obveznoga školovanja	Trajanje obveznoga školovanja*
Austrija	6 godina	9 godina
Danska	7 godina	9 godina
Engleska	5 godina	11 godina
Finska	7 godina	9 godina
Francuska	6 godina	9 godina
Grčka	6 godina	9 godina
Irska	6 godina	10 godina
Italija	6 godina	9 godina
Nizozemska	5 godina	12 godina
Njemačka	6 godina	9 godina
Portugal	6 godina	9 godina
Španjolska	6 godina	10 godina
Švedska	7 godina	9 godina
Hrvatska	6 godina	8 godina
Bugarska	7 godina	8 godina
Češka	6 godina	9 godina
Estonija	7 godina	9 godina
Mađarska	6 godina	8 godina
Makedonija	7 godina	8 godina
Litva	6 godina	9 godina
Latvija	7 godina	9 godina
Poljska	7 godina	9 godina
Rumunjska	7 godina	8 godina
Rusija	7 godina	9 godina
Slovačka	6 godina	9 godina
Slovenija	7 godina	8 godina

* U pojedinim europskim državama obvezno školovanje se ne sastoji samo od primarnoga školovanja, kao što je to slučaj u Hrvatskoj, već to obvezno školovanje obuhvaća i niže razine sekundarnoga školovanja.

Iz tablice 1 vidljiv je trend sve duljega trajanja obveznoga školovanja, kako u državama članicama Europske unije, tako i u tranzicijskim državama, pri čemu treba napomenuti da je i u određenom broju država koje trenutno imaju osmogodišnje obvezno školovanje (Mađarska, Rumunjska, Slovenija) u tijeku proces provedbe reforme kojom će se trajanje obveznoga školovanja vjerojatno produljiti.

Tablica 2: Političko obrazovanje u sustavu obaveznoga školovanja u europskim državama

Država	Naziv predmeta*	Godina školovanja	Broj tjednih sati nastave
Austrija	History and social studies	6–8	3
Danska	Social studies	9	2
Engleska**	Citizenship	7–11	–
Finska	Social studies	7–9	1
Francuska	Discovery of the world and civic education	1–2	4
	Civics	6–9	1
Grčka	Social and political education	5–6	1
	Elements of democratic government	9	2
Irska	Civic, social and political education	6–9	1
Italija	Civics	6–8	1
	Social studies	1–5	2
Nizozemska***	–	–	–
Njemačka	Civics	7–8	1
Portugal	Social studies	5–6	1
Španjolska	Social studies	7–10	1
Švedska	Social studies	7–9	1
Hrvatska	Nature and society /Priroda i društvo/	1–4	2–3
Bugarska	Civics	7–8	1
Češka	Civics	6–9	2
Estonija	Man and society	4–6	1
	Civics	7–9	2
Latvija	Civics	9	2
Litva	Civic education	7–8	1
Mađarska	Social studies	5–8	1
Makedonija	Society	4	2
	History and democratic society	7–8	2
Poljska	History and civics	4–6	2
	Civics	9	1
Rumunjska	Civic education	3–4, 7–8	1,1
Rusija	Social studies	8–9	1
Slovačka	Civics	6–9	1
Slovenija	Social studies	4–5	2
	Civic education	7–8	1

* U svrhu lakše komparacije svi nazivi predmeta izraženi su na engleskome jeziku.

** Od početka školske godine 2002/2003.

*** Političko obrazovanje kao obrazovno načelo.

Podatci iz ove tablice pokazuju da je u svim analiziranim državama – izuzev Nizozemske koja je zadržala model političkoga obrazovanja kao obrazovnoga načela – političko obrazovanje sastavni dio formalnoga obveznoga kurikulumu i to kao obvezni zasebni predmet ili kao dio obveznoga interdisciplinarnoga predmeta društvenoga obrazovanja. Uobičajeni naziv za predmet interdisciplinarnoga društvenoga obrazovanja je *Social studies*, a sam naziv, kao i ideja, prihvaćen je u europskim državama po uzoru na iskustva Sjedinjenih Američkih Država. Slična situacija pojavljuje se i u nazivu predmeta koji su specifično predviđeni za izvođenje političkoga obrazovanja, pa tako u značajnom broju europskih država taj predmet nosi naziv *Civics*, što je preuzeto iz tradicije Sjedinjenih Američkih Država gdje predmet istoga naziva i iste funkcije postoji već od početka 20. stoljeća.

Tablica 2 pokazuje da je političko obrazovanje u gotovo svim analiziranim državama pozicionirano u više razrede obveznoga školovanja. Ova odluka da se programi političkoga obrazovanja smjeste u više godine obveznoga školovanja počiva na pretpostavci da učenici tek s 12 ili 13 navršenih godina života ulaze u fazu kognitivnoga razvoja koja im omogućava razumijevanje politike kao fenomena, pa stoga političko obrazovanje tek u tom razdoblju može biti učinkovito. U ovom radu može se tek napomenuti da je situacija u Hrvatskoj očito bitno drugačija, pa su tako određeni elementi političkoga obrazovanja – u okviru predmeta *Priroda i društvo* – smješteni u prve godine obveznoga školovanja, to jest od šeste do devete godine života učenika. Sustavna analiza statusa, opsega, modela i sadržaja političkoga obrazovanja u hrvatskom školskom sustavu pretpostavlja jedan zaseban rad.

Iz tablice 2 može se izdvojiti i situacija u Engleskoj koja predstavlja jasan primjer sve jačega uvažavanja političkoga obrazovanja kao vrlo bitnoga čimbenika u procesu stvaranja demokratske političke kulture, i preko toga u održavanju stabilnosti demokratskih političkih sustava. Odluka o uvođenju predmeta *Citizenship*, kao predmeta kroz koji će se u engleskim školama odvijati političko obrazovanje, donesena je krajem 2000., a predviđeno je da se predmet počne izvoditi od školske godine 2002/2003. Tako će prvi puta nakon Drugoga svjetskoga rata političko obrazovanje biti institucionalizirano kao obvezni zasebni dio kurikulumu na razini obveznoga školovanja. Pri tomu treba napomenuti da se ovakva ideja pojavila u Engleskoj već početkom šezdesetih godina 20. stoljeća kad skupina teoretičara i edukatora istupa u javnosti s idejom uvođenja zasebnoga obveznoga predmeta političkoga obrazovanja. Kao odgovor na njihove zahtjeve javljaju se i teoretičari koji zastupaju teze o nepotrebnosti i štetnosti takve politizacije obrazovnoga i školskoga sustava, što će dovesti do dugogodišnjih rasprava oko pitanja uloge i značenja političkoga obrazovanja u školskim sustavima. Povijest ove borbe, i to iz perspektive zagovornika političkoga obrazovanja, odlično je opisana u zbirci eseja Bernarda Cricka (Crick, 2000.).

Tablica 3: Političko obrazovanje u sustavu sekundarnoga školovanja europskih država

Država	Vrsta sekundarnoga školovanja*	
	Opće obrazovanje	Obrazovanje za zanimanje
Austrija	Civics	Political education
Danska	–	Social studies
Engleska	–	–
Finska	Social studies	Civics
Francuska	Civic, legal and social education	Civics
Grčka	Principles of political science	Social studies
Irska	Social studies	Social education
Italija	History and civics	History and civics
Nizozemska	Society	History and politics
Njemačka	Social studies, Politics	Social studies
Portugal	Introduction to economic and social development	–
Španjolska	Social sciences	Social and anthropological area
Švedska	Civics	Civics
Hrvatska	Politics and economy (Politika i gospodarstvo)	Politics and economy (Politika i gospodarstvo)
Bugarska	–	–
Češka	Fundamental of social sciences	–
Estonija	Social studies	Social studies
Latvija	Social studies	Social studies
Litva	Political sciences	–
Mađarska	Social studies	Social studies
Makedonija	–	–
Poljska	Civics	–
Rumunjska	–	–
Rusija	Man and society	Introduction to civics
Slovačka	Civics	–
Slovenija	–	–

* Komparacija političkoga obrazovanja na razini sekundarnoga školovanja otežana je zbog činjenice diferenciranosti smjerova i programa koji postoje na razini sekundarnoga školovanja, osobito s obzirom na broj analiziranih država. Podjela sekundarnoga školovanja na opće obrazovanje i obrazovanje za zanimanje izvršena je na temelju *Međunarodnoga standarda klasifikacije obrazovanja (International Standard Classification of Education, ISCED)*.

Izvori podataka za tablice 1, 2 i 3:

- *World data on education, 4th edition*, International Bureau of Education, Unesco, 2001.
- *Key data on education in Europe*, EURYDICE – the education information network in Europe, Luxemburg, 2000.
- *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, 1999.

- *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, 2001.

Situacija na razini sekundarnoga školovanja slična je stanju u obveznom školovanju, s dominacijom modela integriranoga društvenoga obrazovanja i modela zasebnih predmeta političkoga obrazovanja koji imaju različite nazive. Činjenica da neke države – pri tome treba napomenuti da su takve u manjini – na razini višega sekundarnoga školovanja, koja nije obvezno, nemaju institucionalizirano političko obrazovanje, može se protumačiti kao odluka tih država da sve napore oko političkoga obrazovanja učenika usmjere na obvezno školovanje kako bi osigurale da svi učenici steknu elementarnu političku pismenost.

Najvažniji zaključak analize kurikuluma europskih država jest onaj o postojanju političkoga obrazovanja kao sastavnoga obveznoga dijela školskih sustava. Europske države, etablirane demokracije i novodemokratizirane, uvrstile su programe političkoga obrazovanja u svoje školske sustave.⁵ Posvećivanje pozornosti političkom obrazovanju rezultanta je dvaju okolnosti – “borba” protiv političke nezainteresiranosti građana i nužnost stvaranja demokratske političke kulture – koje su u ovom radu već ranije opisane. Ovaj konsenzus o političkom obrazovanju u školama može se dodatno objasniti i naglašavanjem jedne jednostavne činjenice. Škola je obrazovna institucija kojoj je jedna od osnovnih funkcija priprema mladih za nadolazeći život u svijetu odraslih. S obzirom da je politika činjenica društvenoga života koju je nemoguće izbjeći i o kojoj ovisi svakodnevni život pojedinaca, čini se logičnim i razumljivim da se u školama učenike treba poučavati o politici, kao što ih se poučava i o drugim stvarima koje su važne za život.

Ovakva dominacija ovih dvaju modela ima nekoliko glavnih uzroka. Prvi i drugi model političkoga obrazovanja koji su opisani u ovom radu izloženi su brojnim kritikama. Kritiku prvoga modela – političkoga obrazovanja putem skrivenoga kurikuluma – u kojemu nema eksplicitnoga tretiranja politike, najsazetije je u svom radu iznijela Diane Ravitch koja navodi da “istraživanja pokazuju da učenici uče stvari o kojima ih se poučava, a da ne mogu naučiti stvari o kojima nisu bili poučavani” (Ravitch, 1995.: 50). Model u kojemu se političko obrazovanje tretira kao opće obrazovno načelo koje treba prožimati čitav kurikulum, to jest sve školske predmete, za mnoge je autore na teorijskoj razini nejasan, a na praktičnoj upitan model, jer je u ovom modelu svaki nastavnik dužan u svoj predmet inkorporirati sadržaje o politici, ali to nije isključiva odgovornost niti jednoga od njih (Losito/Mintrop, 2001.: 166-167).

⁵ Pri tome treba napomenuti da unatoč ovakvim podacima zagovornici političkoga obrazovanja u većini analiziranih država nisu u potpunosti zadovoljni aktualnim statusom i opsegom koje političko obrazovanje zauzima u okviru cjelokupnoga školskoga sustava. Nezadovoljstvo se temelji na percepciji da su predmeti putem kojih se političko obrazovanje provodi tretirani od strane obrazovnih vlasti i školskih uprava kao predmeti od drugorazredne važnosti, te da im se sukladno tome ne posvećuje dovoljna pozornost (Torney-Purta/Schwille/Amadeo, 1999.).

No vjerojatno najvažniji razlog prihvaćanja modela zasebnoga predmeta i modela integriranoga društvenoga istraživanja kao dominantnih modela jesu rezultati empirijskih istraživanja učinkovitosti programa političkoga obrazovanja. Osim već ranije navedenih rezultata istraživanja koja su pokazivala pozitivnu korelaciju između postojanja zasebnoga predmeta političkoga obrazovanja u školskom kurikulumu i viših razina političkoga znanja i političkoga interesa, a koja su provedena u okvirima pojedinih država, ovdje se kao vrlo važno može istaći komparativno istraživanje koje je provela Carole Hahn. Ova autorica izvršila je istraživanje učinkovitosti političkoga obrazovanja na temelju komparativne analize odnosa određenoga broja država prema sferi političkoga obrazovanja (Hahn, 1999.). Tijekom 1993./1994. provela je ispitivanje stavova učenika u dobi od 14 do 19 godina u ukupno 50 škola u šest država – Sjedinjenim Američkim Državama, Njemačkoj, Danskoj, Nizozemskoj, Velikoj Britaniji i Australiji. Osnovno istraživačko pitanje za autoricu je bilo: da li se različite obrazovne politike i prakse na području političkoga obrazovanja reflektiraju na političke stavove i politički interes učenika? Šest država uključenih u studiju izabrala je zbog činjenice da ih se sve može svrstati u skupinu etabliranih demokracija, a promatrana razlika bila je odnos prema političkom obrazovanju učenika. U tri države (Danska, Njemačka i Sjedinjene Američke Države) političko obrazovanje institucionalizirano je u obliku obveznoga predmeta unutar školskoga nastavnoga plana, dok u ostale tri političko obrazovanje u obliku zasebnoga predmeta u okviru školskoga nastavnoga plana nije postojalo, već je političko obrazovanje tretirano kao obrazovno načelo (Engleska i Nizozemska) ili se odvijalo putem skrivenoga kurikuluma (Australija). Moguće implikacije ovih različitih obrazovnih politika Hahn je pratila preko istraživanja političkoga interesa i političke efikasnosti učenika u šest navedenih država. Podatci su pokazali da učenici iz država s formaliziranim političkim obrazovanjem pokazuju više razine političkoga interesa i političke efikasnosti od učenika iz država gdje političko obrazovanje nije sastavni dio programa. Na temelju toga autorica zaključuje: "Čini se da opseg i model političkoga obrazovanja vrše utjecaj na političke stavove mladih ljudi. Istraživanje sugerira da u situacijama kad školski kurikulum uključuje eksplicitno političko obrazovanje učenici iskazuju više razine zainteresiranosti za politiku nego kad političko obrazovanje nije obvezni dio kurikuluma" (Hahn, 1999.: 246).

Zaključak

Na početku 21. stoljeća političko obrazovanje predstavlja sastavni obvezni segment školskih sustava značajnoga broja europskih država. Konsenzus o nužnosti postojanja ovoga segmenta obrazovanja kao bitnoga dijela školskoga sustava temelji se na razumijevanju da budućnost demokratskih političkih sustava uvelike ovisi o postojanju građana koji posjeduju znanja, vještine i sposobnosti koje su im potrebne da bi se na informiran i odgovoran način uključili u proces donošenja političkih odluka u društvu u kojemu žive. Pri tomu se većina europskih država, uvažavajući rezultate empirijskih istraživanja, opredijelila za modele u kojima političko obrazovanje zadobiva status samostalnoga nastavnoga predmeta ili predstavlja dio integriranoga društvenoga obrazovanja, a odbačeni su nepolitički modeli političkoga obrazovanja u kojima se ono nastoji provoditi putem skrivenoga kurikuluma ili kao obrazovno načelo.

Literatura

- Almond, Gabriel A./ Verba, Sydney, 2000.: *Civilna kultura*, Politička kultura, Zagreb
- APSA Task Force on Civic Education, 1995.: Articulation Statement: A Call for Reactions and Contributions, *PS: Political Science and Politics*, (28) 2: 755-58
- Barber, Benjamin R., 1992.: *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America*, Ballantine Books, New York
- Bestor, Arthur, 1955.: *The restoration of learning*, University of Illinois Press, Urbana
- Callan, Eamon, 1997.: *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Clarendon Press, Oxford
- Coakley, John/ Trent, John, 2000.: *History of the International Political Science Association 1949-1999*, University College Dublin, Dublin
- Crick, Bernard, 1999.: The Presuppositions of Citizenship Education, *Journal of Philosophy of Education*, (33) 3: 337-353
- Crick, Bernard, 2000.: *Essays on Citizenship*, Continuum, London&New York
- Davies, Ian/ Gregory, Ian/ Riley, Shirley C., 1999.: *Good Citizenship and Educational Provision*, Falmer Press, London&New York
- Denver, David/ Hands, Gordon, 1991.: Political socialization in the United Kingdom, u: Dekker, Henk/ Meyenberg, Rudiger (ur.), *Politics and the European younger generation: political socialization in Eastern, Central and Western Europe*, BIS-Verlag, Oldenburg: 221-242
- Euben, Peter J., 1997.: *Corrupting Youth: Political Education, Democratic Culture, and Political Theory*, Princeton University Press, Princeton
- EURYDICE – the education information network in Europe, 2000.: *Key data on education in Europe*, Luxemburg
- Frazer, Elizabeth, 1999.: The ideal of political education, *Oxford Review of Education*, (25) 1-2: 5-22
- Galston, William A, 2001.: Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education, *Annual Reviews of Political Science*, (19) 4: 217-234
- Gross, Richard E./ Dynneson, Thomas L. (ur.), 1991.: *Social Science Perspectives on Citizenship Education*, Teachers College Press, New York
- Gutmann, Amy, 1987.: *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton
- Jefferson, Thomas, 1984.: *Writings*, The Library of America, New York
- Johnson, Earl S., 1956.: *Theory and Practice of the Social Studies*, Harper and Row, New York
- Hahn, Carole L., 1998.: *Becoming political: comparative perspectives on citizenship education*, State Univ. of New York Press, New York
- Hahn, Carole L., 1999.: Citizenship education: an empirical study of policy, practices and outcomes, *Oxford Review of Education*, (25) 1-2: 231-250
- Harber, Clive, 1991.: International Contexts for Political Education, *Educational Review*, (43) 3: 245-256
- International Bureau of Education, 2001.: *World data on education: 4th edition*, Unesco, Geneva

- Langton, Kenneth P./ Jennings, Kent M., 1968.: Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States, *American Political Science Review*, (63) 3: 852-868
- Leonard, Stephen T., 1997.: Academic Political Science and Civic Education, *PS: Political Science & Politics*, (30) 4: 156-159
- Losito, Bruno/ Mintrop, Heinrich, 2001.: The Teaching of Civic Education, u: Judith Torney-Purta (ur.), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam: 151-174
- Maitles, Henry, 1999.: Political education in schools, *International Journal of Inclusive Education*, (3) 2: 181-190
- Niemi, Richard G./ Junn, Jane, 1998.: *Civic education: what makes students learn*, Yale University Press, New Haven
- Norris, Pippa, 1999.: Introduction: The Growth of Critical Citizens?, u: Norris, Pippa (ur.), *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*, Oxford University Press, Oxford: 1-28
- Putnam, Robert D., 1993.: *Making Democracy Work*, Princeton University Press, Princeton
- Putnam, Robert D./ Pharr, Susan J./ Dalton, Russell J., 2000.: Introduction: What's Troubling the Trilateral Democracies?, u: Pharr, Susan J./ Putnam, Robert D. (ur.), *Dissaffected Democracies – What's Troubling the Trilateral Democracies?*, Princeton University Press, Princeton: 3-31
- Ravitch, Diane, 1995.: *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*, The Brookings Institution, Washington
- Rousseau, Jean-Jacques, 1979.: Nacrt ustava za Korziku, *Politička misao*, (16) 1: 118-154
- Schachter, Hindy L., 1996.: Civic Education: Three Early American Political Science Association Committees and Their Relevance for Our Times, *PS: Political Science & Politics* (29)1: 47-49
- Spajić-Vrkaš, Vedrana/ Kukoč, Mislav/ Bašić, Slavica, 2001.: *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik*, Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO, Zagreb
- Torney-Purta, Judith/ Schwille, John/ Amadeo, Jo-Ann, 1999.: Mapping the Distinctive and Common Features of Civic Education in Twenty-four Countries, u: Torney-Purta, Judith/ Schwille, John/ Amadeo, Jo-Ann (ur.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam: 11-37
- Torney-Purta, Judith (ur.), 2001.: *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam
- Vujčić, Vladimir, 2001.: Politička znanost i političko obrazovanje, *Politička misao*, (38)1: 82-98
- Waldo, Dwight, 1975.: Political Science: Tradition, Discipline, Profession, Science, Enterprise, u: Greenstein, Fred I./ Polsby, Nelson W. (ur.), *Handbook of Political Science, Vol. I: Political Science: Scope and Theory*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts: 1-131
- Westholm, Anders/ Lindquist, Arne/ Niemi, Richard G., 1990.: Political Literacy and the Outside World, u: Orit Ichilov (ur.), *Political Socialization, Citizenship Education, and Democracy*, Teachers College Press, New York: 177-204

Berto Šalaj

*MODELS OF POLITICAL EDUCATION IN SCHOOL SYSTEMS OF
EUROPEAN STATES*

Summary

The author thematizes several aspects of political education. First he describes the attitude of the two foremost international associations for political science (APSA and IPSA) towards political education and shows how political education, from the perspective of political science, can be perceived in two ways: as a field of application and as a field of scientific interest. He goes on to list the main reasons for the revival of the interest in political education in the last ten to fifteen years that has resulted in the acceptance of political education as an essential component of school systems in most democratic states. The author is particularly interested in the manner in which political education within school systems is institutionalized. Based on the insights into the existing practice, the author offers a classification with four basic models: political education by means of a hidden curriculum, political education as an educational principle, political education as a segment of the integrated social education and political education as a separate subject. Using this classification, the author has analyzed the existing models of political education in 26 European states. The analysis has shown that the dominant models are the model of the separate subject and the model of the integrated social education. The author thinks that such a choice is the result of the research findings that suggested a bigger effectiveness of these two models.

Key words: political education, political science, models of political education, school system, efficiency of political education



Mailing address: Fakultet političkih znanosti, Lepušićeva 6, HR 10 000
Zagreb. *E-mail:* bsalaj@fpzg.hr